

语境学视域下的汉日教学比较研究

秦兆明¹,贾雪梅²

(1. 东北师范大学 留日预校,吉林 长春 130117;

2. 日本关西学院大学,日本兵库县 西宫市 662-8501)

[摘要] 语境在汉日教学即对外汉语教学和日语教学中具有极其重要的意义与价值。其意义与价值有三:其一,汉日语言都有其独特的结构与形态,如果从语言语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日语言;其二,汉日语言都有其不同的文化背景,如果从文化语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日语言载体中的文化;其三,汉日语言与汉日语言载体中文化的习得也是认知的习得,如果从认知语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日认知。通过这样的比较研究不仅能够揭示出汉日教学的特点及其规律,而且对于促进对外汉语教学和日语教学研究的深化,对于提高日本人汉语习得与教学和中国人日语习得与教学的效率,推进汉日教育教学的研究,在理论和实践上都具有很好的意义与价值。

[关键词] 语境学;句法学;语义学;语用学;汉日教学

[中图分类号] G642

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2018)01-0093-08

目前,随着“一带一路”国家发展战略的实施以及国际社会对此的认同,于是讲好中国故事,更好地开展对外汉语教学、双语教学、外语教学,尤其是开展与之相关的教学法,如语境教学法、语篇教学法、交际语用教学法以及跨文化交际教学法等研究更加突出地摆在了语言学界面前。本文通过对语境学视域下的汉日教学比较研究,以期揭示语境学视域下的汉日教学的特点及其规律。

一、国内外语言学界对语境的论述

西棣光正在《语境研究论文集》语境的研究是一门重要的学问中指出:“语境学的研究,关系到整个语言的研究和使用。”^[1]同时指出:“通过掌握语境学的基本理论及其研究方法,以促进自己的语言学习、教学和研究。”^[15]由此可见,语境在汉日教学即对外汉语教学和日语教学中具有极其重要的意义与价值。其意义与价值有三,其一,汉日语言都有其独特的结构与形态,如果从

语言语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日语言;其二,汉日语言都有其不同的文化背景,如果从文化语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日语言载体中的文化;其三,汉日语言与汉日语言载体中文化的习得也是认知的习得,如果从认知语境视域进行汉日教学,就能够准确习得汉日认知。在汉日教学中如果忽视了语境这一重要因素,即使习得了汉日的一些基础知识,如语法、句型等,恐怕也很难在特定的语境中运用好汉日语言,当然也就不能达到汉日跨文化交际的目的了。

(一)国内语言学界对语境的论述

迄今,国内语言学界公认陈望道是最早提出语境的。陈望道在《修辞学发凡》中指出:“修辞以适应题旨情境为第一要义。”^[2]他还提出了构成语境的“六何”说,即“何故、何事、何人、何地、何时、何如”。

但是,中国南朝梁文学理论家刘勰在《文心雕龙》“原道”篇中就已提到“文之为德也大矣,与

[收稿日期] 2017-10-20

[基金项目] 教育部“春晖计划”科研项目启动经费(S2014013)。

[作者简介] 秦兆明,男,东北师范大学留日预校副教授;贾雪梅,女,日本关西学院大学讲师。

天地并生者何哉?”^{[3]39}在“时序”篇中又指出“文变染乎世情。兴废系乎时序”^{[3]408}。由此可见,语言的使用与文学的创作无不受到天地、世情、时序等的制约与影响。《文心雕龙》50篇,无论是文体论、还是创作论、文学评论以及总论都提到了语言的使用受语境的制约与影响。因此,笔者认为最早提出“语境与语言文学关系”这一论题的是刘勰。《文心雕龙》不仅是一部关于文学理论的巨著,而且也是一部关于“语境与语言文学研究”的巨著。

王德春是提出建立语境学的第一人。他指出:“人们在特定的言语环境中使用语言进行交际,语言的交际功能只有在特定的言语环境中才能实现。”^{[4]330}

冯广艺对语境的分类是最全的。他在《汉语语境学概论》绪论中就“语境和语境学”进行了系统论述。他分别对语境和语境学做了阐释:“语境是语言环境的简称”^{[5]31}，“语境学是研究语境的一门学科”^{[5]36}。

许葵花认为“语境的研究经历了三个阶段:语言层面的语境(包括上下文)、客观物质世界层面的语境(情景语境、文化语境)、认知层面的语境(认知语境)。”^{[6]18}

另外,还有王维贤、胡裕树的“广义狭义”说;常敬宇、王均裕的“语言与非语言”说;王建平的“言辞与言辞外”说;熊学亮的“认知”说等。

(二)国外语言学界对语境的论述

“1923年 Malinowski 对语境的分类:语言语境、物质世界语境、文化语境;1930—1950年 Firth 对语境的分类:常识情境语境、经验语境;1978—1989年 Halliday 对语境的分类:话语范围预测经验意义、话语语旨预测人际意义、话语方式预测文本意义,也对情景语境和文化语境从功能的角度进行了重新阐释;1977年 Lyons 也从社会语言学的角度对语境进行了阐释。1979年 Searle 认为语境是一个话语必要的背景知识总和。”^{[6]1-5}

总之,通过对国内外语言学界有关语境论述的先行研究,笔者认为语境可归纳为三分法,即:语言语境(句子上下关系及语篇整体关联)、文化语境(百科知识)、认知语境(心理表征、思维模式)。

二、语境学视域下的汉日教学

语境学视域下的汉日教学,分别在日本关西学院大学和东北师范大学中国赴日本国留学生

预备学校(以下简称“留日预校”)。日本关西学院大学汉语教学使用的教材是《いつでも中国語》(成田静香等编写,朝日出版社出版),以中文译之,即“随时随地学汉语”教学对象是大一、大二经济学部、社会学部、商学部、文学部的日本学生,一个班30人左右,汉语分初级、中级、高级。留日预校的日语教学分国费班和自费班,使用的教材分别是《实力日本語》和《新概念日本語》,一个班20人左右,日语分初级、中级、高级。留日预校创立38年以来,已培养了近4000名日本文部科学省奖学金项目国家公派赴日留学博士生和10000余名各级各类赴日留学自费生,他们的日语能力都达到了相当于日本国际新日语能力考试N2、N1的水平,而且国家公派赴日留学博士生能够用学术日语发表论文。

下面关于汉日语音教学、汉日词汇教学、汉日语法教学、汉日篇章教学的论述都是基于两校汉日教学实践经验的总结。正如我国著名语言学家吕叔湘指出的那样,语言的特点因比较而显。汉日教学不仅有可比性,而且其意义与价值也有三:其一,从语言语境视域比较研究汉日语音、词汇、语法、语篇,就能够很好地揭示汉日语言这几个层面的特点与异同,从而能够有的放矢地指导汉日教学实践。其二,从文化语境视域比较研究同处汉字文化圈的汉日两种语言载体中的汉日文化差异,就能够很好地促进汉日习得者跨文化交际。其三,从认知语境视域比较研究汉日语言以及汉日语言载体中的汉日文化,就会进一步促进汉日习得者对汉日语言以及汉日语言载体中的汉日文化的相互认知,从而提高汉日教学效果。由此可见,通过这样的比较研究不仅能够揭示出汉日教学的特点及其规律,而且对于促进对外汉语教学和日语教学研究的深化,对于提高日本人汉语习得与教学和中国人日语习得与教学的效率,推进汉日教育研究,在理论和实践上都具有很好的意义与价值。

(一)汉日语音教学

胡裕树在现代汉语中指出:“语音是语言的物质外壳。语言的交际作用是通过代表一定意义的声音来实现的。这种代表一定意义的声音就是语音。”^{[7]28}

汉语记音符号过去用反切和注音字母记音,现在常用的记音符号是汉语拼音字母。汉语拼音方案是1958年2月由全国人民代表大会第5次会议批准的。

普通话有二十一个辅音声母,此外还有零声

母。普通话里大部分音节都以辅音声母开头,但是也有一些音节的开头不是辅音而是元音,这就是说,它们的声母是“零”,所以把不用辅音充当声母的字称为“零声母字”。例如“衣”、“乌”、“袄”等。普通话声母的发音部位可以分成七类:双唇音(b、p、m)、齿唇音(f)、舌尖前音(z、c、s)、舌尖中音(d、t、n、l)、舌尖后音(zh、ch、sh、r)、舌面音(j、q、x)、舌根音(g、k、h)。

根据发音方法,普通话声母有塞音(b、p、d、t、g、k)、擦音(f、s、sh、r、x、h)、塞擦音(z、c、zh、ch、j、q)、鼻音(m、n)、边音(l)之分。

普通话声母的发音方法,还可以根据除阻时气流强弱的不同分为送气音和不送气音两类。呼出的气流较强的是送气音,如普通话里的 p、t、k、c、ch、q。呼出的气流较弱的是不送气音,如普通话里的 b、d、g、z、zh、j。

传统的分析法把音节里声母后面的部分叫做韵母。按照韵母内部成分的特点可以把普通话韵母分成单元音韵母、复元音韵母和带鼻音韵母三类。

汉语语音除了习得声母与韵母外,还要习得汉语音节(一般说来,汉语的一个字就是一个音节)、汉语声调(阴平(ā)、阳平(á)、上声(ǎ)、去声(à)、轻声(a))以及押韵(十八韵和十三辙)、语调(停顿、重音、升调)等。

汉语的舌根音(h)。如:“喝”;舌尖后音(zh、ch、sh、r)。如:“知识”、“吃”、“日”。这些汉语发音在日语发音中没有。了解以上汉语语音特点,就能够与日语语音比较。

在教授日语发音时,通常使用“五十音图”。学习者在习得日语语音的“清音”、“浊音”、“半浊音”、“拨音”、“促音”、“长音”、“拗音”、“拗长音”的同时,还要习得词汇的“音调”(平板型、中高型、尾高型、头高型)和句子的“语调”等。以日语为母语的日本人也是如此。日语词汇是由假名与汉字构成的。有训读,也有音读。训读为日语固有的发音;音读为在引进汉字的同时,其发音也一同引入,有吴音、唐音、汉音之分;而且日语在口头表达时,有母音无声化,还有约音化现象。尤其是中国南方学习者在习得「ら行」音时,常常把「ら行」音发成「な行」音,这是因为中国南方学习者受自身中国南方方言的影响,「ら行」卷舌音要经过大量的练习才能掌握。另外,无论是以日语为母语的日本人,还是日语学习者在实际运用日语进行交际时,要清醒地意识到语音的选择是受语境制约的。冯广艺在《汉语语境学概论》第

五章“语境微观分析”第二节“语境与语音形式的选择”中指出:“人们在一定的语境中运用语言,对作为语言的物质外壳及语义内容体裁的语音就不能不加以注意。”^{[5]193}

总之,无论是在日语会话教学中,还是在日语听力教学中,充分运用语境视角进行日语语音教学,对于提高日语学习者的“听说”能力至关重要。

(二) 汉日词汇教学

汉语词汇的习得首先要习得汉字。汉字和埃及的圣书字、古美索不达米亚的楔形文字是世界上最古老的文字。从近年考古(仰韶文化、半坡遗址、陵阳河遗址)研究的资料来看,汉字的歷史可以追溯到五六千年前。

汉字的结构包括字的内部结构和外部结构两个方面。关于古代汉字的造字法,历来有所谓“六书”之说,指的是象形、指事、会意、形声、假借、转注。现代造字已基本不用象形、指事的方法,90%以上的现代字用的是形声的方法。

词是代表一定的意义、具有固定的语音形式、可以独立运用的最小的结构单位。词可以分成“实词”和“虚词”两大类。实词主要是用来表示词汇意义的。虚词主要是用来表示语法意义的。词汇是语言的建筑材料,是语言中的词和词的等价物(固定词组)的集合体。汉语词汇教学,实际上是词和词组教学。词的构造即词的形式。词的形式分为单音词和复音词,单纯词和合成词。

根据词所包含的意义多寡的不同,可以把词分为单义词和多义词两种。单义词包括两类;一类是常见的事物的名称(如:桌子);另一类是科学术语和专有名称(如:元素、黄河)。词汇中还有很多的多义词。例如“头”这个词,主要有十来种意义。

日语词汇分类是基于语法上的功能、形态、意义等进行分类的,主要分为独立语和附属语。独立语包括:有变化的词和没有变化的词。有变化的词有:动词(V)、い形容词(Aい)、な形容词(Aな);没有变化的词有:名词(代名词、数词)、副词、连体词(修饰名词)、接续词、感动词。附属语包括:助词(没有变化)和助动词(有变化)。

日语词汇的习得首先要习得日语平假名和片假名。据日本《古事记》和《日本书纪》记载,汉字大约公元5世纪传到日本的。关于8世纪初的《古事记》的书写方法,编者太安万侣是用汉字假名混写的。日本最古老的歌集《万叶集》多半是用万叶假名(借音假名)书写的。在万叶假名的

基础上使汉字草书笔画简略化创造了平假名,取汉字楷书偏旁部首笔画创造了片假名,假名是用来标记日语发音的。而且利用汉字表意强的特点,混合使用汉字与假名,音意形一体的新文字诞生了。所以日语的文字和词汇是由假名和汉字构成的。日语词汇的读法有训读(日语固有读音)、音读(为在引进汉字的同时,其发音也一同引入,有吴音、唐音、汉音之分)、汤桶读法(前训后音)、重箱读法(前音后训)。外来语由片假名书写。

汉语词汇分成实词和虚词两大类,全部由汉字构成;日语词汇主要分为独立语和附属语,由汉字、汉字假名、平假名、片假名构成。汉日汉字词汇比较如下:

汉日汉字的笔画区别,如:与一与、残一残、气一氣、发一発,等等。

汉日汉字组词相同,但词义却截然不同。如:“新闻/新聞”,汉语的意思是新消息,日语的意思是报纸;“手纸/手紙”,汉语的意思是上厕所用的纸,日语的意思是书信;“结束/結束”,汉语是完了的意思,日语是团结的意思。汉日形同义不同的汉字词汇,对中日习得者最容易起干扰作用,所以不能“望文生义”。

汉日汉字组词颠倒,但词义却相同。如:“和平/平和”,汉日都是和平的意思;“西南/南西”,汉日都是西南的意思;“介绍/紹介”,汉日都是介绍的意思。

汉日都有同音异义词。汉语同音异义词。如:“她”、“他”、“它”,在《现代汉语词典》第5版中解释为:“她”人称代词。①称自己和对方以外的某个女性。②称自己敬爱或珍爱的事物,如祖国、国旗等。“他”人称代词。①称自己和对方以外的某个人。“五四”以前“他”兼称男性、女性以及一切事物。现代书面语里,“他”一般只用来称男性。“它”人称代词。称人以外的事物:这杯牛奶你喝了~。“既然/寂然”,在《现代汉语词典》第5版中解释为:“既然”是连词,用在上半句话里,下半句话里往往用副词“就、也、还”跟它呼应,表示先提出前提,而后加以推论:既然知道做错了,就应当赶快纠正;“寂然”是形容词,形容寂静的样子。日语同音异义词。如:“機会/機械”“成功/精工/精巧”“切る/着る”“着く/付く”。无论是汉语同音异义词,还是日语同音异义词都可通过语境解决。

(三)汉日语法教学

“语法指的是研究语言结构规律的科学即语

法学。由于研究目的不同,语法学有历史语法学、比较语法学、描写语法学之分。由于研究方法的不同,语法学有传统语法、结构主义语法、转生成语法之分。”^{[7]278-281}

汉语语法的习得,首先要习得词的语法功能。词的语法功能首先表现在能不能单独充当句法成分上边。能够单独充当句法成分的是实词(名词、动词、形容词、数词、量词、副词、代词),不能单独充当句法成分的是虚词(连词、介词、助词、语气词、叹词、象声词)。

词组和句法分析。按照内部的不同结构方式,词组主要有偏正词组、后补词组、动宾词组、主谓词组、联合词组、同位词组、连动词组、兼语词组。

句子和句子分析。句子是语言的基本运用单位,表达一个完整的意思。句子可以从不同的角度进行分析。按照句子的语气,可以分成陈述句、疑问句、祈使句、感叹句,一般称之为句类。按照句子的结构和格局,可以分为单句、复句,主谓句、非主谓句等等,一般称之为句型。按照分句之间的关系,可以把复句分为联合复句(并列关系、连贯关系、递进关系、选择关系)和偏正复句(因果关系、转折关系、条件关系、让步关系)两大类型。句子的结构分析的终极目的,是为了确定句型。分析单句也好、复句也好都是揭示语言结构规律。

任何语言都有它的结构规律。一种语言的结构规律的总和叫做语法构造。现代语言学学者乔姆斯基把语法这个术语用于更广泛的含义上面,它包括语音学和语义学,而把通常讲的语法称之为句法;高顺全在《三个平面的语法研究》中同样认为:句法、语用、语义是语法的三个方面的统一体。所以汉语语法的研究、教学、习得同样离不开语境。

日语句型即日语语法同样受到语境的制约与影响。日语句型的运用要遵循以下语法规则:功能含义、接续法、活用语变化规则、时态、简体与敬体、语序、句子成分、语言逻辑(顺接还是逆接)、限定等。这些语法规则是日语句型特有的语境。所以在语境的作用下句法、语用、语义三个平面是相互制约、相互影响的。

汉日语法都有其独特的结构规律。汉日动词句语序不同。汉语动词句语序是主、谓、宾;日语动词句语序是主、宾、谓,而且日语动词句中的补语位于谓语前面。汉语虚词中的介词与日语助词/助动词在语法功能上有相近之处。汉语虚

词的基本作用是连接和附着各类实词或词组。根据虚词和实词之间的不同关系,可分成:连词、介词、助词、语气词、叹词、象声词。日语附属语的基本作用也是连接和附着各类独立语,分成助词和助动词。

(四)汉日篇章教学

汉日篇章教学与习得,是对语言与语境的相互作用的全面分析。涉及修辞学、语体学、语用学、语义学、社会语言学、认知语言学、话语语言学等。

冯广艺指出:“一个篇章就是一个语境。意义上它是一个相互联系的整体,结构上也是密不可分的。篇章作为一种语境,制约着内容的选用、结构的安排、言语形式的选择。”

所以,在汉日篇章教学中,对汉日篇章不仅要进行句法、语用、语义三个平面的分析,而且还要结合语境三个层面,即语言层面的语境、文化层面的语境、认知层面的语境来分析篇章中的词际间、句际间、段落间以及篇章自身的整体关联。因为语境三个层面既是构成篇章语境的重要组成部分,也是影响篇章形成的重要因素。

下文是笔者将语境具体运用到日语篇章教学实践模式。篇章选自东京外国语大学留学生日本語教育中心所编教材《中级日本語》中的第13课《身振りと言葉》。

「目は口ほどにものを言う」ということわざがある。これは、感情のこもった目つきが、口で言葉を伝えるのと同じ程度の動きをするという意味である。このほかにも、身体の部分を表す言葉を含む言い方には、「耳を傾ける」「胸を張る」など、心の動きや状態を表すものが少なくない。このような表現は、意志や感情を伝達する時に、身振りが助けたり、支えたりしていることを示している。

我々の生活の中でよく使われるのは、顔や手を使う動作であろう。首を縦の方向に動かせば、相手の言うことを認めた、即ち賛成したことになる。横に振れば、反対だということを示す。人差し指を唇のところに当てるのは、静かにしろ、しゃべるなという合図である。恥ずかしい時には、手で頭をかくこともある。仮に、これらの動作を全く借りずに話をしようとしたら、うまくいかないだろう。

これらの動作がそれぞれの意味を表すのは、長い間の習慣によってできた共通の約束ごとだからである。だから、文化の異なる民族の

間では、同じ身振りが別の意味を持つことも珍しくない。日本では、手であごのあたりをなでるのは得意な様子を表すことがある。ところが、イタリアでは、話が長くて、退屈だという意味になる。これは、退屈な話を聞いていると、ひげが伸びるという伝説があるためである。

このように、身振りが決まった型を持ち、文化的な習慣になったものの代表に、あいさつがある。日本では、腰を曲げて頭を下げる、いわゆる「おじぎ」が普通のあいさつである。挨拶の時に、相手との間に隔たりを置くのが日本や中国では礼儀だとされてきた。それに対して、欧米では、握手をしたり、抱き合ったり、体に触れることが親愛の情を示す動作だと考えられている。アラブ人は、互いに額と鼻をつけ、目を見合わせるようなあいさつをする。これは、欧米型の動作と言えるであろう。

このように、人々の何気ない表情や動作も、実は民族固有の文化や伝統に深く根差しているのである。どんなに外国の言語や文化を学んでも、その人の民族性は、身振りの中に色濃く残っていると見えよう^{[9]2-3}。

上文是论说文。论证采用的是归纳法。篇章共5个段落,23个句子。

第1段落4个句子。第1句是存在句。第2句是名词句。第3句是形容词句。第4句是动词句。那么日语句子的分析、解释要遵循以下日语语法规则(句型):功能含义、接续法、活用语变化规则、时态、简体与敬体、语序、句子成分、语言逻辑(顺接还是逆接)、限定等。句际间的逻辑关系要从顺接、逆接、修辞等语言层面的语境来分析、解释。第1段落有3个指示词。「これ」是指「目は口ほどにものを言う」ということわざ;「このほか」是指「これ」;「このような表現」是指「これ」和「このほか」。第1句和第2句的关系是说明的关系,第3句和第1句、第2句的关系是递进关系。前3句与第4句的关系是第4句对前3句概括,也是第1段落大意。第3句虽说是形容词句,也可以变成存在句,「少なくない」即「たくさんある」。

第2段落6个句子。第1句「～のは～であろう」是委婉推量表达方式,用的是与听读者探讨的口气,暗含获得听读者认可(认知语境【心理活动】),同时指出在第1段落「このような表現」当中,脸和手的动作经常被使用,第1句承上启下实现了第1段落和第2段落起承关系。第2段落

や文化を学んでも、その人の民族性は、身振りの中に色濃く残っているとえよう。”

语境视域下的日语篇章教学模式就是，首先，运用语言层面语境分析语篇23个句子结构、句际间前后关联、5个段落间以及篇章整体关联；其次，运用文化层面语境分析作者所论述的由于民族文化不同，即使是相同的肢体动作，其含义也是不同的，含义相同的问候，在不同的文化圈中肢体动作也是不同的这一观点，同时认知作者的文化观；再其次，运用认知层面语境分析篇章中有关表现心理活动的肢体动作的谚语和语句，能够加深对不同民族文化背景下人们认知的了解，同时也是对作者认知的认知，这一认知过程也是跨文化交际。

综上所述，笔者认为解读篇章就是解读语言是在什么样的言语环境中使用的。在解读语言载体的同时，还要解读语言载体中的文化，而这一解读也是认知。因为文字符号本身就是语境，一个篇章也是一个语境，所以，首先要从语言层面语境视域来认知解码文字符号的语义、语用以及句法结构。其次，从文化层面语境视域来认知解读语言载体中的文化，而文化内涵则是人类所创造的集大成。有物质的（如：衣食住），有精神的（如：宗教信仰、政治、经济、哲学、思想、文学等），还有行为样式、思维样式等。听读者从认知层面语境视域来解读说写者的口头话语或书面话语中的语言载体与语言载体中的文化，既是跨文化交际，也是听读者对说写者口头话语或书面话语的认知。所以语境三个层面是一个有机的整体，既互相联系又互相制约。

语境视域下的日语篇章教学模式，除运用语境三个层面视域来分析解读日语篇章外，还要结合其他教学法进行教学。具体而言就是，从语言层面语境视域分析解读语言载体时，授课者要用日语解释日语，即，“直接法”；难点要用媒介语（母语），即“折衷法”解释，但要言简意赅；让学员用日语归纳并口头表达出段落大意及文章中心思想，还要让学员用日语概括全文并复述，即，“功能交际法”；从文化层面语境视域分析作者所论语言载体中的文化的同时，还要让学员发表自己的看法及文化观。这既是“跨文化交际法”，也是“认知交际法”。由此可见，如果从语境三个层面视域，即语言语境、文化语境、认知语境来分析日语篇章的话，那么日语篇章的句法、语用、语义三个平面的分析就会格外明晰，不仅能够提高日语篇章习得能力，而且能够培养跨文化交际

进一步阐明了肢体语言的重要性。第2句是动词假定复句。第3句也是动词假定复句。第4句是名词句。第5句是动词句。这四句是举例证明第1句的所表。四句是并列关系。这四句与第1句是总述与分述的关系。第6句也是动词假定复句。说明上述实例如果不借助「これら（指所举例子）の動作」的话，交流恐怕很难顺畅进行。第6句是对前5句的概括。

第3段落5个句子。第1句阐释了肢体语言为什么能传情达意。说明肢体语言既是肢体语境，也是文化语境。了解这些语境就会很好地理解肢体语言所表达的含义。第2句是形容词句。与第1句的关系是因果关系。由于民族文化语境不同，即使是同一动作的肢体语言，含义也是不同的。这一点尤其要牢记，否则难以交际。第3句和第4句是对比逆接关系。第3、第4句是动词句。不过第4句可以变成名词句，「意味になる」即「意味である」。第5句是对第4句的解释。第3段落与第1段落、第2段落的关系是肢体语言为什么能传情达意，是因为已形成共同的约定。

第4段落6个句子。第1句是存在句。进一步举例说明在肢体语言中有肢体问候，但在不同的文化圈中肢体语境是不同的。第2句是名词句，在日本「おじぎ」是肢体问候。第3句「～とされてきた」是被视为什么的表达方式，是对第2句「おじぎ」的进一步解释，在日本、中国肢体问候是要保持距离的，这是一种礼节。第4句「～と考えられている」也是被视为什么的表达方式，是与第3句对比，在欧美肢体问候是要肢体接触的。第5句是动词句，阿拉伯人肢体问候时，肢体也是接触的。第6句「～と言えるであろう」是可以称作的表达方式，用指示代词「これ＝第5句」指代阿拉伯人肢体问候属于欧美型。第4段落将前3段落肢体语境归纳成文化圈语境。

第5段落2个句子。第1句是说明句。第2句是让步关系复句，「～と言えよう」是可以说的表达方式。这两句话是归纳总结文章中心思想。

总之，篇章一开篇就引用谚语「目は口ほどにものを言う」，引出身体与语言的关系，说明身体的姿势、动作、眼神、表情即肢体语言是有含义的，而且传情达意不亚于口头语言。第2段落进一步举例说明肢体与语言的关系。第3段落对比同一肢体动作在日本、意大利含义是不同的。第4段落对比归纳肢体语言文化圈。最后段落得出文章论点（即中心思想）：“どんなに外国の言語

能力。

另外,笔者认为无论哪种教学法,无论在哪个历史时期,从当时历史文化语境来看,首先,都遵循了教育规律,都取得了良好教学效果。其次,都是在批判了前者缺点,继承优点的基础上,创造了新的教学法。最后,都是在尊重了受教育者的人格人性前提下发展了教学法。再者,任何教学法都有它的理论基础和教学原则,在教学实践中都要遵循一定的教育理念。留日预校一贯秉承“尊重·创造”的教育理念进行外语教学。

“尊重·创造”的教育理念是东北师范大学的教育理念,是由东北师范大学两位校长先后提出的。已写入东北师范大学章程。东北师范大学原校长史宁中教授在《东北师大学报》(哲学社会科学版)2001年第5期以《“尊重的教育”——基点和内涵》为题,阐释了“尊重的教育”理念。其内涵是尊重教育规律;尊重人才成长规律;尊重受教育者的人格人性;尊重教育者的劳动成果。2016年,在东北师范大学建校70周年之际,刘益春校长在“尊重的教育”理念基础上进一步提出了“创造的教育”理念,即,倡导注重过程的探究教育,激发基于兴趣的内生动力;养成批判反思的思维习惯,塑造卓越担当的人生品格;构建协同开放的育人模式,凝铸张扬个性的校园文化。

再者,为解决汉日教学中存在的问题,除采用上述教学模式外,有时也把其他教学法的缺点引以为戒。如贝立兹自然法、古安心理法都把幼儿习得母语的过程应用到了外语教育中,虽然重视口语语言技能培养,但同基于行为主义心理学及结构主义语言学理论的口语法一样都有如下缺点:a通过口头练习虽然能够培养言语操作能力,但未必能够成为真正的实际交际能力,因为有不能很好进行交际的习得者。b由于把重点放到了言语构造习得方面,所以句子传达的内容及有关句子使用的情境说明却被轻视了,轻视传达内容的练习是培养不出真正交际能力的。c由于从初级阶段就要求非母语者要与母语者发出同样正确、流畅的发音,所以除了一部分语言习得能力强的学习者外,大部分学习者会感到很困难,于是学习欲望降低。d由于听说领先口头练习为主,目标语的文字教育本应先教却推后了,所以学习者对文字的关注却被忽视,于是给某类型的学习者造成了焦虑^{[10]37}(笔者译)。这些缺点皆违背了教育规律及其人性,尤其c点,如果不因材施教,采用教幼儿的方法教成人外语的话,不

仅有碍人才成长规律,而且极容易伤害成人的人格人性,因为不同于幼儿期,成人学习语言的黄金期已过。所以,20世纪70年代美国芝加哥洛约拉大学(Loyola University)的神学者、心理学家查尔斯·克兰(Charles A. Curran)开发了认知法(CL/CLL)。他根据自身做神父的经验及心理学理论等,创造了尊重人性教育理论。他认为:“学习”是全人格的,也是包含理性行为以外感情的人全体的行为。因此,学习者、特别是成人的学习者在学习新的知识时,最容易产生焦虑、恐惧,因自卫本能也最容易陷入“防卫学习”,很难达到预期的学习效果。所以,教师首先要了解学习者的心理,消除他们的焦虑、紧张等^{[16]54}(笔者译)。

因此,从20世纪后半叶开始,以学习者为主体的、以传达信息内容为要义的功能交际法开始受到了外语教育界重视。然而所有的教学法都与语境有着紧密的联系,只有在语境视域下选用合理的教学法进行汉日教学,才能达到良好的教学效果。

三、结 语

刘颂浩在《对外汉语教学研究》“语境及其在对外汉语教学”中的作用中指出:“既然语境是语言使用的环境,作为语言教学的对外汉语教学自然与语境有着千丝万缕的联系。因此,在对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学、测试和习得都要考虑语境问题。”^{[9]228-231}

又由于“汉日教学”是面向海外母语非汉日语者的汉日教学。所以“汉日教学”同样存在跨文化语言教学,而跨文化交际通常指一种文化背景的人、群体与另一种背景的人、群体所进行的交际。所以,我们人类不仅生存在自然语境当中,而且还生存在社会语境、文化语境之中,人类的言语活动、肢体语言无不受到它们的影响与制约,甚至人类的认知心理活动也是如此。如见面寒暄、问候这一礼节文化是人类社会普遍存在的文化,但因国家、地域、民族不同,人们的肢体语言文化也不尽相同,进而形成了不同文化。在日本即使同一语族相互寒暄、问候,由于受到文化语境(如:身份、地位、年龄、相互关系等)的制约与影响,肢体动作也是不尽相同的。跨文化交际研究20世纪60年代中期兴起于美国。它既指不同民族不同语言之间的交际,也指不同民族同一语言之间的交际,而且还指任何在语言和文化背景方面存在有差异的个体之间的交际。就交际

形式而言,跨文化交际既包括语言交际也包括非语言交际。总之,它是一种跨越不同民族和文化的交际形式。而文化是由不同民族所创造的涵盖物质与精神的人类活动的集大成,而且由社会成员所共有、传承、传播。因此,从文化语境视域来分析对比汉日两种语言中的文化内涵之异同,会有助于汉日语言习得。

另外,由于全球化、信息化、网络化的迅猛发展,网络用语、虚拟用语应时而生,语境的范畴也随之进一步扩大。如:微信的疑似口语交际、跨文化交际等。语言使用的不可穷尽性也进一步扩大。网校、远程教育、泛在学习、数字学习、移动学习等为外语教学提出了新的任务,也为语境学视域下的汉日教学提出了新的任务。

总之,在语境学诞生之前,人类由于受到主客观语境及自身认知语境的影响与制约,古今中外的口头话语和书面话语早已遵循这一规律了。无论神话、传说,还是《诗经》等文学作品,以及《论语》等宗教思想、亚里斯多德的哲学著作、美学、艺术作品、爱因斯坦科学理论等都是受到了纷繁复杂的语境因素影响而诞生的。所以无论是汉日教学、还是其他外语教学都要依据语言与语境的关系进行教学,才会收到事半功倍的良好效果。解码语言文字符号也好,解读非语言符号也好,它们都是一个复杂的认知心理过程。听读

者通过认知心理过程来破译说写者的真实意图,从而实现跨文化交际。无论是汉日语音教学,还是词汇教学、语法教学以及篇章教学,都是传授汉日语言知识及汉日文化的过程,更是培养汉日语用能力的过程。因此,汉日教学要以传授语用知识为重心、以培养语用能力为宗旨,尤其要在语境学视域下进行汉日教学。

[参考文献]

- [1] 西楨光正. 语境研究论文集[M]. 北京:北京语言学院出版社,1992.
- [2] 陈望道. 修辞学发凡[M]. 上海:上海教育出版社,1979.
- [3] 刘勰,著. 周振甫,注. 文心雕龙[M]. 北京:中华书局,2005.
- [4] 王德春. 语言学通论[M]. 上海:上海外语教育出版社,2006.
- [5] 冯广艺. 汉语语境学概论[M]. 银川:宁夏人民出版社,1998.
- [6] 许葵花. 认知语境语义阐释功能的实证研究[M]. 北京:中国人民大学出版社,2007.
- [7] 胡裕树. 现代汉语[M]. 上海:上海教育出版社,2008.
- [8] 東京外国語大学留学生日本語教育センター. 中級日本語下[M]. 東京:株式会社凡人社,2015(6).
- [9] 刘颂浩. 对外汉语教学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2005.
- [10] 高見澤孟. 新しい外国語教授法と日本語教育[M]. 東京:株式会社アルク,1989(9).

A Comparative Study on the Chinese-Japanese Language Teaching: Context Perspective

QIN Zhao-ming¹, JIA Xue-mei²

(1. Preparatory School for Chinese Students, Northeast Normal University, Changchun 130117, China;

2. Kwansai Gakuin University, Hyogoken Nishinomiyashi 662-8501, Japan)

Abstract: Context in the Chinese-Japanese teaching, namely teaching Chinese and Japanese for foreigners, is of great significance and value. Firstly, both Chinese and Japanese have their unique features and forms. If the Chinese-Japanese teaching is carried out from the perspective of language context, Chinese and Japanese language can be acquired exactly. Secondly, both Chinese and Japanese have their cultural backgrounds. If the Chinese-Japanese teaching is conducted from the perspective of cultural context, the cultures can be gained exactly. Thirdly, the cultural acquisition of both Chinese and Japanese is also that of cognition. If the Chinese-Japanese teaching is performed from the perspective of cognition context, the cognition of Japanese and Chinese can be obtained exactly. Such comparison not only discloses the characteristics and regulations of Chinese-Japanese language teaching but deepens the language teaching studies, promotes both the Chinese and Japanese acquisition and teaching efficiency and boosts the study of Chinese-Japanese education teaching. In short, context teaching has both theoretical and practical importance and values.

Key words: Context; Syntax; Semantics; Pragmatics; Chinese-Japanese Teaching

[责任编辑:何宏俭]